

Eckart-Bäcker, Ursula

"Ja, ich freu mich über den Klang des Instrumentes, über die Töne, die ich da höre...". Eine Frau sieht auf ihren Instrumentalunterricht. Ein Beitrag zur Theorie musikbezogener Aneignungsprozesse

Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]: *Geschlechtsspezifische Aspekte des Musikkernens. Essen : Die Blaue Eule 1996, S. 123-144. - (Musikpädagogische Forschung; 17)*



Quellenangabe/ Reference:

Eckart-Bäcker, Ursula: "Ja, ich freu mich über den Klang des Instrumentes, über die Töne, die ich da höre...". Eine Frau sieht auf ihren Instrumentalunterricht. Ein Beitrag zur Theorie musikbezogener Aneignungsprozesse - In: Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]: *Geschlechtsspezifische Aspekte des Musikkernens. Essen : Die Blaue Eule 1996, S. 123-144* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-103285 - DOI: 10.25656/01:10328

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-103285>

<https://doi.org/10.25656/01:10328>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

MPF/17


Musikpädagogische
Forschung

· Geschlechtsspezifische Aspekte des Musiklernens ·

Hermann J. Kaiser
(Hrsg.)


Geschlechtsspezifische Aspekte des Musiklernens





Themenstellung: Zweigeschlechtlichkeit als Grundvorstellung unserer Gesellschaft verläßt sich auf die biologische Differenz und scheint damit als eine „natürliche“ Differenz gegeben zu sein. Dabei wird verkannt, daß Geschlechtlichkeit heute keineswegs auf dem Hintergrund der biologischen Ausstattung der Menschen, sondern sehr viel bestimmender durch Handlungsschemata, die als spezifisch für Frau und Mann gelten, definiert wird. Frau und Mann, Weiblichkeit und Männlichkeit werden so zu normativen Kategorien gesellschaftlichen Verhaltens. Historisch-gesellschaftliche Formierungen werden zu invarianten anthropologischen Größen, die für viele mögliche und unmögliche Dinge legitimatorische Kraft gewinnen. Das, welches natürlich zu sein behauptet wird, ist historisch gewachsen. Die zweite, die ansozialisierte Natur wird auf diese Weise zur ersten, zur „natürlichen“ Natur. Wie sehr ein fixiertes Vorverständnis von Geschlechtlichkeit auch musikalische Prozesse, deren Rezeption und Einbindung in Erziehungs- und Bildungsprozesse beeinflusst, wie sehr aber andererseits auch diese Prozesse in der Lage sind, derartig verfestigte Vorstellungen in Frage zu stellen, das zeigen die Beiträge dieser Veröffentlichung.

Der Herausgeber: Hermann J. Kaiser, geb. 1938; Kompositions- und Schulmusikstudium an der Musikhochschule in Köln; Studium von Philosophie, Germanistik, Erziehungs- und Musikwissenschaft an den Universitäten Bonn und Köln; z. Zt. o. Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Musikpädagogik an der Universität Hamburg.



ISBN 3-89206-767-8

Inhalt

Vorwort	9
Programm der AMPF-Tagung Hamburg 1995	11
 Beiträge zur Tagungsthematik	
<i>Eva Rieger</i>	
Die Postmoderne und der Feminismus – Folgen der Diskussion für die musikologische Frauen- und Geschlechterforschung	13
<i>Ute Bechdolf</i>	
WATCHING MADONNA: Anmerkungen zu einer feministischen Medien-/Geschlechterforschung	23
<i>Niels Knolle</i>	
„Weil ich ein Mädchen bin ...“ – Symbolverständnis, Gebrauch und Funktionalisierung von Rockmusikinstrumenten im Kontext der Darstellung von Musikerinnen und Musikern in aktuellen Videoclips	45
<i>Renate Müller</i>	
Geschlechtsspezifisches Umgehen mit Videoclips: Erleben Mädchen Videoclips anders?	73
<i>Anne Niessen</i>	
Erforschung von Wirklichkeit(en)? Methodologische, epistemologische und wissenschaftstheoretische Überlegungen zu dem Forschungsprojekt „Mädchen und Musikerziehung im Nationalsozialismus“	94

Wolfgang Martin Stroh

Geschlechtsstereotype Tendenzen in chaotischen Systemen:
Frauen und Männer im Oldenburger Musikstudium 110

Ursula Eckart-Bäcker

„Ja, ich freu mich über den Klang des Instrumentes, über die Töne,
die ich da höre...“ – Eine Frau sieht auf ihren Instrumentalunterricht 123

Katharina Herwig

Die Frau am Klavier. Untersuchung zum Weiterwirken
eines bürgerlichen Ideals 145

Katharina Schilling-Sandvoß

Kinderlieder des 18. Jahrhunderts als Ausdruck
der Vorstellungen vom Kindsein 170

Ein Beitrag aus der Nachbardisziplin

Michaela Tzankoff

Theorien zur Geschlechtsspezifität in der erziehungswissenschaftlichen
Sozialisationsforschung und in der Koedukationsdebatte 190

Freie Forschungsberichte

Rainer Eckhardt

Terminologische Probleme in der Musikdidaktik
Das Beispiel 'Improvisation' 227

Sieghard Gall

Das REACTOSCOPE – ein Verfahren zur Beurteilung
von Musik im zeitlichen Verlauf

249

Stefan Hörmann

Beurteilung von Musik im zeitlichen Verlauf – Präferenzforschung
mit dem Reactoscope

259

URSULA ECKART-BÄCKER

**„Ja, ich freu mich über den Klang des Instrumentes,
über die Töne, die ich da höre... “ –
Eine Frau sieht auf ihren Instrumentalunterricht
Ein Beitrag zur Theorie musikbezogener
Aneignungsprozesse**

„Es gibt heute unglaublich viele Menschen, die Musik gern haben. Keiner hilft ihnen. Wenn sie nicht gerade fabelhaft spielen und dies und jenes können, dann ist der hochspezialisierte Instrumentallehrer desinteressiert“ (Abel-Struth 1982, 189).

Die Notwendigkeit, Aneignungsprozesse erwachsener Instrumental- und Gesangsschüler auf der Ebene der Theorie zu untersuchen, gründet einerseits in den je unterschiedlichen Lebenssituationen dieser Menschen, das heißt ihren spezifischen Motiven und Bedingungen des Lernens, andererseits in einer unzureichend ausgeprägten pädagogischen Professionalität vieler Instrumentallehrer. Zitat von Frau B. (48 J.) über ihre Harfenlehrerin: „... ich sag das jetzt so böse einfach, daß ich so dachte, sie sitzt wie son Racheengel hinter mir und wartet darauf, daß ich mich verspiele“. Um mich der Erziehungswirklichkeit solcher Aneignungsprozesse anzunähern, sie zu verstehen, möchte ich bei der Betrachtung des Einzelunterrichts mit Erwachsenen den Blick auf geschlechtsspezifische Aspekte richten, weil diese in den Aneignungsprozeß hineinwirken, andererseits kaum „detailliertere Untersuchungen über weibliche Lernformen vorliegen“ (Schiersmann 1991, 41).

Anhand *eines* Interviews arbeite ich die Qualität und die Bedeutung geschlechtsspezifischer Aspekte im Aneignungsprozeß beispielhaft heraus, das heißt ich analysiere und interpretiere die individuellen Aussagen in dem hier möglichen Rahmen wissenschaftlich, setze also „den Einzelfall mit vorhandenen allgemeinen Wissensbeständen in Beziehung (setzt), um zu prüfen, was am Fall aus diesen Wissensbeständen heraus erklärbar...“ ist (Fatke 1995, 677). Es geht um Erkenntnisgewinn aus dem Besonderen eines Einzelfalls (Fatke 1995a, 681), ohne daß die Darstellung durch mein

„hypothetische(s) Raster“ gegangen ist; erst daraufhin könnte es zu „interpretierenden Vermutungen“, also zur Hypothesenbildung über mögliche Merkmalszusammenhänge kommen (Lamnek 1993, 34; auch Vogt i.V.).

Ich gehe in der Studie geisteswissenschaftlich-hermeneutisch vor und verwende ein von mir durchgeführtes leitfadengestütztes Interview.¹

Die Ausführungen nehmen folgenden Weg:

- (1) Ein Fallbeispiel
- (2) Musizieren und Musik in der Sicht von Frau B.
- (3) Deutung ihrer Aussagen aus der Sicht der Erwachsenenpädagogik
- (4) Motive, Erwartungen und Erfahrungen vor dem Hintergrund der Lebenssituation
- (5) Geschlechtsspezifische Aspekte im Aneignungsprozeß
- (6) Didaktische Ansätze für einen musikbezogenen Aneignungsprozeß
- (7) Ausblick – Denkanstöße.

1. Ein Fallbeispiel: Daten zur Biographie und zur musikalischen Sozialisation

Frau B. war zum Zeitpunkt des Interviews (Dauer ca. 35 Min.) 48 Jahre alt, sie hat Realschulabschluß und 2 Berufsausbildungen (Krankenpflegerin und Hebamme). Als Hebamme ist sie derzeit freiberuflich tätig. Frau B. ist verheiratet und hat 4 Kinder. Schon früh erhielt sie, über die Blockflöte kommend, Gitarrenunterricht, verschenkte das Instrument allerdings als Jugendliche an ihren Bruder, was sie inzwischen bedauert. In ihrem Elternhaus war Instrumentalspiel gegenwärtig: die Mutter spielte Klavier, der Vater Geige²: „... aber was ihnen dazwischengekommen ist, ist eben

¹ Im WS 1994/95 führte ich 16 Interviews (9 Männer, 7 Frauen) mit überwiegend Schülern einer großen Musikschule in NRW durch.

² Die im Text verwendeten Zitate sind Transkriptionen des Originaltons von Frau B. Ich bin mir bewußt, daß die Verschriftlichung eines Gesprächs eine Veränderung von Wirklichkeit darstellt. Für das Fallbeispiel gilt u.a., daß Frau B. sehr leise sprach, ihr mehrfach Tränen in die Augen traten und sie am Ende weinte. Die „expressiven Komponenten des Erzählens“ kommen in meiner Verschriftlichung notgedrungen zu kurz (Ley 1984, 242).

auch der Krieg und die Nachkriegszeit“. Die Mutter hat in späteren Jahren „dann mal ein Klavier gekauft, und dann hat sie das Klavierspielen auch wieder anfangen können, so für den Hausgebrauch und hat das also auch immer noch ganz gerne getan, bis es dann vom Alter her nicht mehr möglich war“.

In das frühe Erwachsenenalter von Frau B. – Zeit intensiver Berufstätigkeit als Hebamme und als sie mit ihrem Mann bereits befreundet war – fällt Klavierunterricht von etwa einem Jahr Dauer und die Mitgliedschaft in einem Chor. Beides hat sie zurückstellen „können“, weil in kurzer Zeit vier kleine Kinder da waren. Aufgrund der sehr positiven Erfahrungen mit Musik in ihrem Elternhaus hat sie sich früh Gedanken gemacht, ihre Kinder an die Musik heranzuführen. Nach ihren Vorstellungen sind die Kinder alle zu verschiedenen Instrumenten gekommen und auch dabei geblieben; sie hat die Kinder selbstverständlich in den Unterricht „hineinbegleitet“ und mit ihnen geübt. In einem Mutter-und-Kind-Kurs an der Volkshochschule erfuhr sie Wichtiges, um zum Blockflötenspiel anzuleiten, so daß sie alle Kinder zunächst selbst zur Musik führte.

Für eigenes Musizieren war seit der Familiengründung kein Geld da (Kauf eines Klaviers), dann fehlte aber auch die Zeit. So war sie viele Jahre praktisch unfähig, „für sich selber was zu tun“, obwohl sie seit früher Jugend ein Instrument richtig hatte erlernen wollen.

„Ja, so hab ich den Wunsch lange gepflegt und endgültig ist er eigentlich geworden, als unser drittes Kind ein zweites Instrument erlernen wollte und sich die Harfe ausgeguckt hatte, und als wir dann die kleine Harfe gekauft hatten, hatt ich wohl schon den Wunsch, aber noch nicht so die feste Absicht, als wir dann aber die Konzertharfe gekauft haben, da stieg immer mehr der Wunsch in mir hoch, auch noch was zu lernen...“.

Seit 3 Jahren lernt sie im Status einer „Umsteigerin“ an der Städtischen Musikschule das Spiel auf der Harfe. Aufgrund ihrer relativ freien zeitlichen Disposition im Beruf bringt der Unterricht organisatorisch keine Schwierigkeiten für sie. Sie übt etwa eine Stunde täglich und möchte im Spiel so weit kommen, daß sie mit ihrem Mann, der auch wieder begonnen hatte, Flötenunterricht zu nehmen, zusammen spielen kann. Ihren Unterricht, den sie mit viel Ehrgeiz und Fleiß auch über frustrierende Pha-

sen hinweg betreibt, sieht sie im Blick darauf, daß das Spiel „wirklich nur für mich oder für uns“ ist, „...oder auch mit den Kindern später, die tun sich jetzt sehr schwer... das ist dann eigentlich für die Kinder zu mühsam...“. Inzwischen singt Frau B. auch zusammen mit ihrem Mann in einem Oratorienchor und besucht Konzerte hauptsächlich, in denen die Kinder selber aktiv sind.

2. Musizieren und Musik in der Sicht von Frau B.

Details zur individuellen Bedeutsamkeit von Musizieren und Musik finden sich in ihren Äußerungen u.a. im Zusammenhang mit der Frage nach dem Motiv des Musik-Lernens, der Wahl des Instrumentes und den subjektiven Erwartungen, die sie mit dem Unterricht verbindet. Einige Zitate:

„Ja, ich freu mich über den Klang des Instrumentes, über die Töne, die ich da höre... mir tut das Hören der Musik gut, eben auch gut, daß ich mich ausdrücken kann jetzt mit diesem Instrument... [Tut der Seele gut; d.V.]

Die Streichinstrumente der Kinder gefallen ihr vom Klang her aber auch gut. Schöne, weichklingende Instrumente findet sie

„wunderschön. Tut mir einfach gut. Find ich als Ausgleich so zum Alltag wichtig... ich empfinde Musik als sehr befreiend, als wohl-tuend, daß man also in etwa aufblühen kann, ... daß Musik einfach den Zugang zu sich selber öffnet, zu den schönen Dingen im Leben, ... und auch irgendwo befreit, miteinander zu leben, ... oder Gemeinsamkeiten mit anderen Menschen zu pflegen“.

Das Musizieren auf der Harfe und der regelmäßige Unterricht haben in ihrem Alltag einen festen Platz:

„... und den find ich auch ganz gut, und es ist also nicht nur, daß ich jetzt Streß hab beim Lernen... ich hab beim Spielen dieser Lieder, die jetzt eigentlich schon ganz schön sind, auch das Gefühl, daß es mir gut tut, daß ich Spaß dran habe, daß ich sie gerne spiele und auch gerne höre, und auch stolz bin, wenn einer mir zuhört zu Hause und sagt, ach, das klingt aber schon sehr schön, es sind ganz einfache Sätze, aber so gehts halt im Alltag...“.

3. Deutung der Aussagen aus Sicht der Erwachsenenpädagogik

Im folgenden setze ich Aussagen von Frau B. mit Erkenntnissen der Erwachsenenpädagogik in Verbindung, um – zunächst unter diesem Blickwinkel – meine Interpretation intersubjektiv nachvollziehbar zu machen. Ich verstehe ihre Aussagen so, daß es ihr in ihrem musikbezogenen Aneignungsprozeß nicht primär um die Realisation autonomer Kunstmusik geht, obwohl das *für sie* gemäß ihren Erwartungen und Erfahrungen ihr Ziel ist. In ihrer Darstellung ermöglicht ihr der Aneignungsprozeß – allgemein betrachtet –,

- ◆ mit den Sinnen ästhetisch Schönes aufzunehmen und sich daran zu erfreuen,
- ◆ sich über Musik auszudrücken, sich mitzuteilen,
- ◆ sich zu entfalten, zu sich selbst zu finden, Bestätigung zu bekommen,
- ◆ sich zu öffnen, zu befreien, um u.a. mit anderen Gemeinsames zu erleben.

Ihr Instrumentalunterricht und die damit verbundenen Vorstellungen und Erwartungen sind eingebettet in ihren Lebenszusammenhang und „in eine allgemeine Verhaltensstruktur“ (Tietgens 1979, 55). Dabei folgt sie insofern auch einem Grundbedürfnis, als sie auf diesem Weg Resonanz und Anerkennung sucht mit der Möglichkeit der Selbstverwirklichung.

An ihrem Entschluß, in fortgeschrittenem Alter noch mit dem Harfespiel zu beginnen, wirkten vermutlich „Motivationsimpulse mit, die mit der Erfahrung herangebildet oder spontan, sehr gezielt oder vage suchend sein können. Es kann um Sich-selbst-Erprobenwollen gehen oder es kann sich um eine erkannte, von außen aufgedrängte Mangel- und Notlage handeln“ (Tietgens 1979, 60).

Frau B. wird offenbar durch eine Folge von auch musikbezogenen Erfahrungen in ihrer Entscheidung ermutigt, das Instrumentalspiel zu beginnen. Als die kleine Harfe – für das dritte Kind – im Haus war, bewegte sich bei ihr bereits „etwas“, während die Präsenz der Konzertharfe ihren Entschluß bekräftigte, das richtige Instrument gefunden zu haben.

Es ist zu folgern, daß Frau B. in einer „Suchbewegung“ u.a. nach dem eigenen Selbst fahndete (Tietgens 1979, 70), und insofern ist sie aus der Sicht der Erwachsenenbildung kein Einzelfall; sehr häufig suchen Erwach-

sene Lernsituationen auf, weil es ihnen um Sinnfragen, Bedürfnisse nach sozialer Orientierung, nach Kontakt, Kommunikation, Kontemplation, Selbsterfahrung und -darstellung geht (Knopf 1984, 211). Dabei ist zu beobachten, daß die Teilnehmer an erwachsenenbildnerischen Angeboten – auch Frau B. – nur selten über diese Motive nachdenken:

„Wahrscheinlicher ist es, daß diesbezügliche Motiv- und Erwartungsstrukturen eher verdeckt bleiben... Der Anlaß für den Besuch der Weiterbildungsveranstaltung wird in der Regel eine Defiziterfahrung, möglicherweise ein spezifisches Unbehagen, vielleicht aber auch ein sehr konkretes Erziehungs-, Ehe- oder Berufsproblem sein“ (Knopf 1984, 216).

Ein konkreter Impuls für Frau B., im Alter von 45 Jahren mit Instrumentalunterricht zu beginnen, ist die Erinnerung an ihren Vater, der das Geigenspiel nach Pausen im Krieg und in der Nachkriegszeit aus Altersgründen nicht wieder aufnehmen konnte: eine offenbar betrübliche Erfahrung, die sie geprägt hat: „...daß mein Vater, als er dann soweit war, daß er Ruhe und Zeit und wieder Lust hatte, mit dem Instrument zu beginnen, feststellen mußte, daß er das gar nicht mehr kann von seinen Fingern her...“. Andererseits scheinen die musizierenden Eltern zur Herausbildung der Bedeutung des Musizierens für Frau B. ganz entscheidend beigetragen zu haben.

Die Bedeutsamkeit, die Frau B. der Musik und dem Musizieren zuschreibt, läßt ihren Entschluß zur Aufnahme von Instrumentalunterricht im Sinne einer Kompensation für „außerhalb erlittene Einschränkungen von Ausdrucks- und Kommunikationsmöglichkeiten“ sehen. Hier ist an den großen Haushalt, die Sorge und Pflege für die Kinder und ihre beruflichen Anforderungen im Zusammenhang mit der Geburtshilfe zu erinnern. „Eben diese (= Einschränkungen; d.V.) sind aber notwendig, ‘damit die Individuen lernen können, sich selbst zu finden, mit ihren eigenen Konflikten umzugehen’“ (Knopf 1984, 220).

Die Wünsche und Erwartungen von Frau B. an den Unterricht und an das Instrumentalspiel – das angesprochene Empfinden von Glück, Zufriedenheit, sie selbst sein zu können etc. – erscheinen aus der Sicht erfahrungsorientierter Lernkonzepte der Erwachsenenbildung durchaus vertraut. So beschreibt Gieseke-Schmelzle das Modell einer subjektivitätsorientierten

Erwachsenenbildung von Jochen Kade (vgl. Geißler/Kade 1982), das auf die Entwicklung der Erlebnisfähigkeit gerichtet ist mit dem Ziel, individuelle Ganzheitlichkeit zu finden (Gieseke-Schmelzle 1985, 83). Neben dem Begriff der Erlebnisfähigkeit spielt bei Kade „ein Freisetzen von aktiven emotionalen Glücksgefühlen“ eine Rolle (Gieseke-Schmelzle 1985, 83). Sein vorrangiges Ziel faßt die Autorin in der Weise zusammen, daß es ihm um „die Entwicklung von Subjektivität im Sinne einer Entfaltung aktiver und alternativer Erfahrungstätigkeit“ geht (Gieseke-Schmelzle 1985, 83).

Im Zusammenhang mit diesem ganzheitlichen und primär auf den emotionalen – sprich anthropologisch wichtigen – Bereich gerichteten Modell wird deutlich, daß die musikbezogenen Wünsche und Erwartungen von Frau B. eindeutig dem Bereich des Laienmusizierens zugeordnet werden können, was selbstverständlich heißt, daß der Vermittlungsprozeß professionell gestaltet werden muß.³

4. Motive, Erwartungen und Unterrichtserfahrungen vor dem Hintergrund der Lebenssituation

Die Aussagen von Frau B. interpretiere ich im folgenden vor dem Hintergrund ihres Lebensverlaufs, das heißt ich gehe von Erkenntnissen der Soziologie (u.a. weiblicher Lebenszusammenhang, weibliche Normalbiographie) aus. Angesichts der aktuellen Forschungssituation zu diesem Problemkreis bin ich mir einer gewissen Vorläufigkeit in der Vorgehensweise bewußt, denn es „ist davon auszugehen, daß es immer verschiedene, aber nicht beliebige, Interpretationsprozesse und Interpretationen gibt...“ (Ley 1984, 243).

Frau B. stellt als junge Frau eigene musikbezogene Wünsche (Klavierunterricht und Besuch eines Chors) wegen ihrer Heirat, der Geburt der Kinder und der Sorge für die Familie zurück. Sie kümmert sich sehr intensiv darum, den Kindern einen glücklichen Weg zur Musik zu ermöglichen, der ihr selbst verwehrt war. Als die Kinder erwachsen werden, ihre

³ Zum Problem „Laie – Experte“ im Bezug auf das Instrumentallernen von Erwachsenen vgl. meine Ausführungen auf dem Symposium der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik 1995 in Essen.

freiberufliche Tätigkeit als Hebamme Spielraum läßt, wählt Frau B. die *Konzertharfe* als ihr Instrument mit der Erwartung, das „wirklich nur für mich oder für uns“ zu machen. Die Wahl dieses Musikinstrumentes – seit Jahrhunderten schlechthin das „Idealisierungsinstrument von Musik und Frau“ (Tenhaef 1992) – erfolgte bei Frau B. offenbar intuitiv.

Bei näherer Betrachtung der seit Ende des 18. Jahrhunderts der Harfe in Deutschland zugeschriebenen Attribute – u.a. „kindlich, harmonisch, sanft, einschmeichelnd, zurückhaltend, gefällig, zart, herzangreifend, zauberhaft“, überdies wird von ihrem „liebevoll vermittelnden, ja widerstandslosen und unselbständigen Wesen(s)“ (Tenhaef 1992, 1028) gesprochen – wird offenkundig, daß vor allem in der Zeit der Romantik viele dieser Attribute auch dem weiblichen Geschlecht zugeschrieben wurden (Tenhaef 1992, 1028).

Zum Instrumentalunterricht, in dem sie sich als Mensch zu wenig ernst genommen fühlt, äußert Frau B. sich detailliert:

„... man hat dann immer das Gefühl, das muß schnell gehen, und damit wir auch viel schaffen oder so, daß ich dann einfach so nervös wurde, daß ich mich eher verspielte, und überhaupt nicht mehr da ankam, wo ich ankommen sollte“.

Einmal hat sie diese für sie beklemmend empfundenen Eindrücke ihrer Lehrerin gegenüber geäußert und meint, es gehe jetzt besser, in der Stunde sei mehr „Gelassenheit“. Die Unterrichtsatmosphäre schildert sie als „sachlich“, die Situation bezeichnet sie als „traditionelles Lehrer-Schüler-Verhältnis“, und weiter meint sie: „und ab und zu mal von der Lehrerin ein Versuch, etwas persönlich anzubringen, das ist mir aber eher lästig, muß ich sagen“.

Möglicher Hintergrund: In ihrem bisherigen Leben bewirkte die Verstrickung in die unterschiedlichen Ansprüche, daß sie ihren Bedürfnissen nicht folgen konnte. „Die ‘Arbeit aus Liebe’ verlangt, daß sich die Frauen selber zurücknehmen. Durch die Arbeit, die sie im Schatten leisten, werden sie selber zu Schattenwesen, werden sie farblos“ (Ley 1984, 247). Nach jahrelangem „Dasein für andere“ ergreift Frau B. eine Möglichkeit, sich ein „Stück ‘eigenes Leben’“ zu erwerben: Der musikbezogene Aneignungsprozeß erhält für sie eine anthropologische Bedeutung und kann als Bestandteil „ihres Individualisierungsprozesses im weiblichen Lebenszusam-

menhang“ gesehen werden (Beck-Gernsheim 1983, 307), mit dem sie sich aus der traditionellen Geschlechterrolle ein Stück weit zu befreien sucht.

Wohlgemerkt: sie *erleichtert* sich diesen Prozeß bzw. beläßt ihn in einer gewissen „Unvollständigkeit“ einerseits mit der Wahl der Harfe als Musikinstrument (s.o.) andererseits mit ihrer Intention, diesen Aneignungsprozeß als nur für sich „und für uns“ bedeutsam zu erachten.

Das Instrumentalspiel, das ihr für ihren Ablösungsprozeß von der bisherigen Rolle wichtig erscheint, nimmt seinen Ausgang von ihrer Sorge um das Musizieren der Kinder und bindet sie im Verständnis der traditionellen Geschlechterrolle letztlich dort wieder ein, wo sie sich immer noch zuständig fühlt: als „Herz der Familie“ bzw. zuständig für „Beziehungsarbeit“ (Beck-Gernsheim 1983, 330). Trotz ihrer Individualisierungsabsichten bleibt Frau B. in ihrem musikbezogenen Aneignungsprozeß der traditionellen Geschlechterrolle verhaftet, weil u.a. die „eigene Person“, das „persönliche Glück“ oder der „eigene Anspruch ans Leben“ (Beck-Gernsheim 1983, 331) in ihren Formulierungen nicht vorkommen.

Dennoch findet sie für sich viel Positives im Musizieren. Ihr Entschluß, einen musikbezogenen Aneignungsprozeß zu beginnen, läßt erkennen, daß sie die Arbeit an sich selbst aufnimmt, weil sie den Eindruck hat, „nicht fertig zu sein“ und in dem neuen Lernprozeß eine Möglichkeit sieht, ihre „eigene Biographie“ herzustellen. Jochen Kade spricht in solchen Zusammenhängen vom „dynamisierten Erwachsenenbegriff(s)“ (Kade 1989, 801).

Die von Frau B. geäußerten Motive zur Aufnahme von Instrumentalunterricht und ihre Erwartungen sind aus ihrer Sicht konkret musikbezogen, haben aber in ihrer anthropologischen Bedeutsamkeit u.a. eine Stellvertreterfunktion und hängen ursächlich mit ihrer Lebenssituation zusammen. Frau B. lebte nicht nur jahrelang als Hausfrau und Mutter ein „Dasein für andere“, sondern ist beruflich so gefordert, bei Bedarf mit Empathie für andere dazusein und sich selbst ganz zurückzunehmen. In früheren Jahren mußte sie „der *Möglichkeit* nach ständig zum Eingreifen bereit sein“. Diese Verfügbarkeit „rund um die Uhr“ ließ für zielbewußte Planung eigener Aktivitäten kaum Raum (Beck-Gernsheim 1983, 320; Hervorh. i.O.). Ihr „Dasein für andere“ beinhaltete überdies in der Regel wenig ausgesprochenes Lob für die als selbstverständlich geltende Arbeit, kaum

Bestätigung, keine Möglichkeit, sich ihrer Qualitäten eventuell auch mal im Vergleich mit anderen bewußt zu werden. Umso stärker ist ihr Wunsch nachvollziehbar, sich eigene „Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten“ zu erwerben. Aus Sicht der Erwachsenenpädagogik kann die Arbeit mit dem Instrument beitragen „zur Steigerung individueller Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten (bei), indem sich in ihr Erwachsene von vorgegebenen sozialen und kulturellen Bedingungen emanzipieren können“ (Kade 1989, 797).

Die ihren Aneignungsprozeß bestimmenden, aus dem Lebenszusammenhang ableitbaren Bedingungen bewirken bei Frau B. einen hohen Leistungsdruck,

„weil das wohl zu mir gehört... meine Sorge ist immer, daß ich relativ viel Zeit aufwende, aber ich hab immer den Wunsch, mich so zu vergleichen, was schaffen andere in der Zeit, wie lieg ich da mit der Leistung, die ich jetzt in der Zeit schaffen kann, ist die gut, oder ist das für ‘ne Stunde blamabel, was da rauskommt, das sind so meine Sorgen, daß ich also liebend gerne mich vergleichen würde“.

Sie schätzt sich als fleißig und konsequent ein, findet sich aber nicht „wendig“ genug: „ich möchte also nach einer Woche das alles immer schon können...“.

Im Zusammenhang mit diesem fast zwanghaften Ehrgeiz greife ich die oben wiedergegebene Äußerung von Frau B. auf, daß sie die gelegentlichen Versuche der Lehrerin, „etwas persönlich anzubringen“, „eher lästig“ findet. Denkbar ist, daß Frau B. ein solches Gespräch als „Vergeudung von Zeit“ einschätzt und für überflüssig hält; denkbar wäre auch, daß sie nicht möchte – weshalb auch immer – daß die Lehrerin ihr näher kommt. Tietgens thematisiert diesen Gedanken und stellt fest, daß Teilnehmer „Artikulationshemmungen“ haben können, „wenn in einer Bildungsveranstaltung beabsichtigt ist, an Erfahrungen anzuknüpfen, ja es ist ein Grund dafür, daß Teilnehmer einen solchen Erfahrungsbezug vielfach gar nicht wünschen“ (Tietgens 1979, 67). Bei aller Sorge um ihre persönlichen Fortschritte möchte Frau B. auch von einem Außenstehenden nicht mal kontrolliert oder begutachtet werden aus Angst, „doch nicht die dementprechende Leistung zu bringen“. Sie strebt also danach, die „Zeit, die

nicht der Arbeit, sondern ihr selbst gehört“, intensiv zu nutzen (Beck-Gernsheim 1983, 320).

Ihr geringes Selbstwertgefühl, das sehr eingeschränkte Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und der hohe, fast zwanghafte Ehrgeiz, weil sie angesichts ihres Alters meint, kompensieren bzw. effektiv und schnell vorankommen zu müssen, sind Verhaltensweisen, die in Verbindung mit ihrer bisherigen Lebenssituation und folglich als typisch weiblich zu sehen sind. „Nicht das Alter der Person als solches, sondern die spezifische Lebenssituation, in der sich die Person befindet, (...), hat einen Einfluß auf den Grad der Selbstwertschätzung“ (Deusinger 1990, 212).

Hier könnte eine Reflexion von Lehrerin und Schülerin im Sinne einer Metakommunikation einsetzen, die allerdings pädagogische Professionalität bei der Lehrerin voraussetzen würde. Dann würde deutlich, daß professionelles instrumentaldidaktisches Arbeiten – hier mit einer Erwachsenen – diagnostische, dialogische und fachspezifische Kompetenz erfordert. Die Metakommunikation könnte eine Hilfe sein, um die „Störung oder Verzerrung“ im Aneignungsprozeß von Frau B. zu beheben (Schlutz 1982, 217).

5. Geschlechtsspezifische Aspekte im musikbezogenen Aneignungsprozeß

Die bisher erarbeiteten Aspekte werden im Sinne des hermeneutischen Zirkels weitergedacht und mit einigen Besonderheiten des Lernens im Erwachsenenalter verbunden. Untersuchungen zur Frauenforschung machen vielfach deutlich, „daß Frauen in ihrer Kindheit und Jugend nicht dazu angehalten worden sind, eigene Entscheidungen zu fällen, Auswahlen zu treffen und neue Möglichkeiten zu erfinden“ (Ley 1984, 257). Folglich ist Frau B. sich vermutlich nicht bewußt, daß o.g. Verhaltensweisen und ihr geringes Selbstbewußtsein u.a. ursächlich „den Streß“ mit der Lehrerin herbeiführen. Zugleich ist sie aus ihrem Rollenverhalten in Familie und Beruf überfordert, ihren Aneignungsprozeß zu reflektieren, „seine Blockierungen, Verdrängungen und Vorurteile zu durchschauen“ (Siebert 1991, 22). Nur dann könnte sie bei ihrer Instrumentallehrerin die ihr gemäße pädagogische, fachliche und menschliche Zuwendung reklamieren,

die sie sich für ihren Vermittlungsprozeß wünscht. Solch ein forderndes Verhalten übersteigt die Möglichkeiten von Frau B., weil jahrzehntelang praktizierte Verhaltensweisen und die zugrunde liegende Selbsteinschätzung sowie die akzeptierte Rolle sich nicht einfach ablegen lassen (vgl. Ley 1984, 253). Außer ihren Motiven und Erwartungen an den Instrumentalunterricht gründen also auch die Schwierigkeiten mit ihrer Lehrerin in ihrem weiblichen Rollenverhalten.

Als Beleg für dieses Verhalten, das offenbar auch durch Vorurteile bzw. Stereotype mit gebildet wurde, gebe ich die Antwort von Frau B. auf die Frage wieder, ob sie sich vorstellen könnte, auch von einem Mann unterrichtet zu werden:

„... bei einer jungen Lehrerin hab ich als alter Schüler ‘n bißchen komisches Gefühl, aber wenn das jetzt ‘n älterer Lehrer wäre, wüßt ich nicht, ja, denk ich schon, daß dieses Konzept auch noch eingefahrener wär; würd ich ‘n bißchen Sorge haben, daß dieser Umgang mit dem Schüler schon so eingeübt ist, daß dann auch noch weniger Möglichkeiten sind, seine Wünsche oder seine Vorstellungen zu äußern, obwohl ich das jetzt auch nicht probiere, aber ich denke, das wär dann sowieso schon schlecht möglich; es kann sein, daß ich mir das nur einbilde“.

Im Blick auf die Theorie kann Erwachsenenbildung als Abenteuer und Wagnis für den Erwachsenen gesehen werden: „... hinter den Motiven des *Wissens* [bringen Erwachsene; d.V.] Motive des *Lebens* als die eigentlichen Motive“ in den Lernprozeß ein (Dewe, Frank, Hüge 1988, 132; Hervorh. i.O.). Lernprozesse sind daher in Ziel und Wirkung nicht exakt planbar. Jeder Lehrer habe einen Erwachsenen allerdings als „prinzipiell kompetenten Menschen“ zu nehmen, „die Autonomie der Lebenspraxis“ der erwachsenen Schüler anzuerkennen (Dewe, Frank, Hüge 1988, 133).

Aus diesem Grunde müssen selbstverständlich Lernprozesse mit Erwachsenen auch unter dem geschlechtsspezifischen Aspekt betrachtet werden, weil Frauen beispielsweise in einen anderen Lebenszusammenhang eingebunden sind als Männer und wegen ihrer „doppelten Vergesellschaftung“, das heißt wegen ihrer Rollen in Haus und Familie sowie im Beruf. Im Unterschied zu Männern vollzieht sich das Leben von Frauen nach wie vor im häuslichen und beruflichen Bereich, „beziehen sie sich auch sub-

ektiv auf beide Bereiche“ (Nyssen 1993, 22). Die spezifische Sozialisation der Frau bedingt folglich „andere Verhaltensweisen und Wertvorstellungen“, die u.a. in einem Lernprozeß zu berücksichtigen sind. Zu den Schwierigkeiten, die Frauen bei der Aufnahme zusätzlicher Bildungsmöglichkeiten begegnen, gehört ein geringeres Selbstbewußtsein, wobei zu fragen ist, „von welcher *Qualität* das Selbstbewußtsein sein muß, das Mädchen und Frauen entwickeln müssen“, um ihre Doppelrolle zu bewältigen und gegebenenfalls noch ein Bildungsangebot wahrzunehmen (Nyssen 1993, 33; Hervorh. i.O.).

Zwar steht eine „differenzierte Beschreibung der Geschlechterdifferenz im Lernverhalten Erwachsener“ noch aus (Derichs-Kunstmann 1993, 16), doch ist festzuhalten, daß Frauen unter anderen Bedingungen lernen, daß sie Anderes lernen wollen und daß sie andere Lernformen bevorzugen als Männer (Derichs-Kunstmann 1993, 17). Überdies ist bereits jetzt davon auszugehen, „daß Frauen bei Lerngegenständen eher nach dem Nutzen, dem Gebrauchswert, des vermittelten Wissens fragen, Männer hingegen häufiger an Detailwissen (...) unabhängig vom Verwendungszusammenhang interessiert sind“ (Derichs-Kunstmann 1993, 16).

Ein Vermittlungsprozeß mit einer Erwachsenen, speziell im Einzelunterricht bei einem professionell ausgebildeten Pädagogen, ist hervorragend geeignet, ihre Motive und Bedingungen des Lernens umfassend zu berücksichtigen, und zwar didaktisch und im Interaktionsstil. Im Interesse der Lernwirksamkeit muß allerdings die didaktische Anordnung der Erwartungsperspektive des Lernenden entsprechen; andererseits solle alles, was der Lernende in den Vermittlungsprozeß einbringt, genutzt werden (Tietgens 1984, 446). „Die Professionalität des pädagogischen Handelns besteht darin, die Problemlage wahrzunehmen und zu erkennen und dafür auf geeignete Lösungsmöglichkeiten zu verweisen“ (Buschmeyer 1991, 104). Folglich fordert die Erwachsenenpädagogik, daß der Lehrende zur emotionalen Anteilnahme fähig sein muß und die Arbeit letztlich „das Sich-einlassen-Können/Wollen auf Fremdes, Unbekanntes“ verlangt (Buschmeyer 1991, 103).

6. Didaktische Ansätze für einen musikbezogenen Aneignungsprozeß

Ein wichtiges Prinzip der Erwachsenenbildung, das im Blick auf musikbezogene Aneignungsprozesse – das Fallbeispiel eingeschlossen – weiterführt, ist das „Anschlußlernen“, bei dem es nicht nur um das „Anknüpfen“ bzw. „Abholen“ im methodischen Sinne geht: „Anschließen besagt demgegenüber, daß Voraufgegangenes fortgeführt wird. Dieses Voraufgegangene ist reale menschliche Existenz, ist eine ernst zu nehmende Lebenslinie, nach deren Fortführung gesucht wird“ (Tietgens 1984, 449). Lernen im Sinne von „Anschlußlernen“ beinhaltet demnach, daß es „nur aus dem Voraufgegangenen, aus dem Sozialisationszusammenhang heraus entwickelt werden“ kann (Tietgens 1984, 449).

Um in dieser individuellen Art in einem Vermittlungsprozeß voranschreiten zu können, ist eine besonders strukturierte Beziehung zwischen Lehrendem und Lernendem gefordert. Ausgehend von einer anthropologisch begründeten Erwachsenenbildung – und diese erscheint mir zutreffend für musikbezogene Aneignungsprozesse von Laien – ist festzuhalten, daß der Lernende sich seinen vorgestellten Zielen nur in einem dialogischen Prozeß, mit „personalem Beistand“ annähern kann: „Bildung und Lernen beantworten konkret die Angewiesenheit des Menschen auf Gegenseitigkeit und entsprechen dem individuellen Werden- und Verwirklichungsprozeß“ durch ein angemessenes Bildungsangebot (Faber 1967/77, 19f.). Dieses Verständnis von Erwachsenenbildung beinhaltet eine Wechselbeziehung zwischen Lehrendem und Lernendem, wobei für beide „das Grundgesetz des Werdens am anderen“ gilt (Faber 1967/77, 19f.).

„... der Lehrende erkennt den Lernenden – immer auch aus der richtigen Einschätzung gemeinsamer Kreatürlichkeit – als seinen *Partner* an, unbeschadet des Reifevorsprungs auf der einen Seite und der Unfertigkeit oder des möglichen Widerspruchs auf der anderen Seite“ (Faber 1967/77, 21; Hervorh. i.O.).

Würde Instrumentalunterricht mit Erwachsenen „im Zeichen helfender Bemühung um die Verwirklichung des Menschen“ praktiziert, spielte der Dialog, die Anrede als „Ermutigung des Lernenden zu sich und zum Leben“ eine Rolle (Faber 1967/77, 22), dann dürfte für Frau B. der Unterricht weder „stressig“ sein noch ihre Lehrerin mit dem Bild des „Racheengels“ belegt werden. Die Diskrepanzen zwischen den Zielvorstellungen

von Frau B. und denjenigen ihrer Lehrerin sollen einige Zitate verdeutlichen. Es erscheint charakteristisch für Frau B., daß sie die Übezeit individuell ausfüllt:

„... ich wechsele immer ab, Technik und dann ein Lied, das mach ich eigentlich seit einiger Zeit, daß ich jetzt nicht nur Technik hintereinander übe, schon die eine Rubrik, auch wenn ich verschiedene Sachen für die Technik habe, dann mach ich im Wechsel, Technik und dann ein Lied und dann die andere Technik und ‘n anderes Lied... also nicht nur Lieder oder Technik, sondern dann eben Probleme so abwechselnd bearbeite“.

Andererseits bestimmt die Lehrerin – meist nicht mit Frau B. übereinstimmend –, wann ein Stück „abgelegt“ werden kann:

„Wenn ich zum Beispiel das Stück gespielt habe, und es geht die Dynamik nicht, weil ich vor lauter Streß die Dynamik vergessen habe, oder ich hab mich paarmal verspielt, oder ‘n Übergang war noch nicht so, dann wird gefragt, ob ich das nochmal vertragen kann, daß ich das bis zur nächsten Woche noch mit spiele, das ist dann meine Mitbestimmung, wenn ich dann sagen würde, ich mags gar nicht mehr leiden, ich kanns nicht mehr; letztens hab ich gesagt, die Nachbarn wollns nicht mehr hören, dann war das auch in Ordnung, aber das ist doch sehr selten, meistens füg ich mich und spiel es dann und üb es lange, bis sie sagt, das können wir jetzt abschließen“.

Kämen Lehrende und Lernende zu einer Begegnung, fände Frau B. vermutlich auch, was ihr atmosphärisch an Unterricht wichtig erscheint: „... denk ich, daß also so Ermutigung durch Lob und fröhliche Atmosphäre [das Lernen; d.V.] besonders begünstigen würden“.

Aus der anthropologischen Begründung der Erwachsenenbildung resultiert, daß Frau B. in ihrem Unterricht sowohl das Lerntempo als auch die Zwecke und Ziele des Unterrichts selbst bestimmt bzw. bestimmen sollte. Die Diskrepanzen sind offenkundig. Auch wenn Frau B. einen konkreten „Verwendungszweck“ für das Harfelernen benennt, muß der professionell ausgebildete Pädagoge wissen, daß sie gleichzeitig auch „etwas für ihre

subjektive Bereicherung und individuelle Lebenspraxis lernen“ möchte (Weinberg 1989, 126).

Die Motive und Erwartungen von Frau B. bezüglich ihres Umgehens mit Musik lassen sich – verallgemeinert – primär dem anthropologischen Bereich der Musikpädagogik zuordnen (vgl. Kaiser 1994, 177), und das heißt analog der Typologie der Ziele des Musik-Lernens, den *idealen Zielvorstellungen*. Nachrangige Bedeutung haben für Frau B. *materiale Zielvorstellungen* innerhalb des Musik-Lernens, zumindest was die Perfektion des Spiels anbelangt.

Obwohl Sigrid Abel-Struth in ihrer Typologie der Ziele des Musik-Lernens nicht ausgesprochen Lernsituationen im Erwachsenenalter berücksichtigt, erscheint es legitim, aus den Äußerungen von Frau B. „Ziele“ abzuleiten (vgl. Abel-Struth 1978).

Die Verbindung von idealen und materialen Zielen in einer individuellen Gewichtung erscheint mir – aufgezeigt am Fallbeispiel – für instrumentaldidaktisches Arbeiten mit erwachsenen Laien charakteristisch.

Exkurs: Der „personenzentrierte Ansatz“ und das Fallbeispiel

Sabine Miermeister (Miermeister 1991) und Ursula Boelhauve (Boelhauve 1992) dokumentierten unabhängig voneinander Unterrichtsversuche, in denen sie – im Einzel- und im Gruppenunterricht – den von Carl R. Rogers entwickelten personenzentrierten Ansatz verwendeten. Sie griffen auf einen Forschungs- und Arbeitsbereich der humanistischen Psychologie zurück⁴ und konnten zeigen, daß speziell musikbezogene Aneignungs- und Vermittlungsprozesse von Rogers' Konzept profitieren können. Frau B. könnte in einem Instrumentalunterricht, in dem der Lehrer oder die Lehrerin die von Rogers formulierten Interaktionsbedingungen praktiziert, in besonderer Weise Erfolg und Freude finden. Die These sei kurz skizziert:

Rogers geht von der Annahme aus, daß in jedem Menschen eine „Selbstverwirklichungstendenz“ vorhanden ist, die für ihn „das Substrat aller Motivation ist. Diese Tendenz kann sich in einem breiten Spektrum von Ver-

⁴ Die Übertragung auf pädagogische Situationen findet sich legitimiert und verbunden mit Hintergrundinformationen in Boelhauve 1992.

haltensweisen und in Reaktion auf die vielfältigsten Bedürfnisse ausdrücken“ (Rogers 1981, 74). Die Entwicklung dieser Tendenz könne gefördert bzw. auch gehemmt werden. Wichtigste Voraussetzung zur Entwicklung dieses Bedürfnisses nach Selbstverwirklichung sei das Verhalten des Lehrers, der auf den verschiedenen Ebenen eines musikbezogenen Aneignungsprozesses sich seiner Authentizität, Wertschätzung und seines empathischen Verstehens bewußt sein bzw. überprüfen sollte, ob sein Handeln konstruktiv zur Entwicklung der Selbstverwirklichungstendenz des Lernenden beiträgt. Hier liegt für Rogers

„eine zentrale Energiequelle. Diese Quelle ist eine zuverlässige Funktion des ganzen Systems und nicht irgendeines Teils davon; man stellt sie sich am einfachsten als eine Tendenz zur Selbsterfüllung und Selbstverwirklichung vor, wobei es nicht nur um die Erhaltung, sondern auch um die Weiterentwicklung des Organismus geht“ (Rogers 1981, 74f.).

Pädagogisches Arbeiten gemäß dem Konzept von Rogers im Aneignungsprozeß von Frau B. erscheint mir gut geeignet wegen der besonderen Art von *Motivation*, die Rogers aufbauen möchte:

„... wenn Menschen akzeptiert und geschätzt werden, tendieren sie dazu, eine fürsorgliche Einstellung zu sich selbst zu entwickeln. Wenn Menschen einfühlsam gehört werden, wird es ihnen möglich, ihren inneren Erlebnisstrom deutlicher wahrzunehmen. Und wenn ein Mensch sich selbst versteht und schätzt, dann wird sein Selbst kongruenter mit seinen Erfahrungen. Die Person wird dadurch realer und echter. (...) Sie genießt eine größere Freiheit, ein echter, ganzer Mensch zu sein“ (Rogers 1981, 68).

Frau B. würde sich und die Arbeit mit der Harfe positiv erfahren können, weil entsprechend dem personenzentrierten Ansatz im Aneignungsprozeß auch ihre Persönlichkeit gestärkt werden könnte. Eine solche „Instrumentalisierung“ des Instrumentalunterrichts erscheint für Laien gegebenenfalls legitim und wünschenswert, wie Aussagen anderer Interviewpartner und -partnerinnen belegen; mehrere Gesprächsteilnehmer betonten, das Erlernen eines Instrumentes „nur für sich, für sich selbst zu machen“, das heißt um ihrer selbst willen im Sinne von Selbsterfüllung. Rogers spricht von der Möglichkeit mit seinem Ansatz dazu beizutragen,

„konstruktive und wachstumsfördernde Veränderungen in der Persönlichkeit und im Verhalten von Individuen freizusetzen. In einer durch diese Haltung gekennzeichneten Umwelt entwickeln die Menschen mehr Selbsterkenntnis, mehr Selbstvertrauen und eine größere Fähigkeit, ihr Verhalten zu wählen. Sie machen signifikantere Lernfortschritte und sie haben mehr Freiheit zu sein und zu werden“ (Rogers 1981, 84).

7. Ausblick – Denkanstöße

Das Fallbeispiel läßt mich folgern, an musikbezogene Aneignungsprozesse von Erwachsenen didaktisch im Sinne der angesprochenen dialogischen Konzeption und/oder mit dem personenzentrierten Ansatz von Rogers herangehen zu können. Ob Instrumentalunterricht von erwachsenen Laien in der Theorie-Konzeption von Unterricht mit Kindern und Jugendlichen unterschieden werden kann oder muß, weil *Erwachsenenbildung* als „laufende Korrektur einer selbstgeschaffenen Wirklichkeit“ gedeutet werden kann, soll an dieser Stelle nicht weitergedacht werden. Über das mit dieser Vorstellung einhergehende mögliche didaktische Vorgehen, welches das dialogische Konzept sehr verfeinern würde, sollte aber nachgedacht werden: „... Hinspüren zum Teilnehmer, Anknüpfen an seine Vorerfahrungen sowie situative Entscheidung über die Unterbreitung von Interpretationsangeboten im Kontext eines mehrdimensionalen Annäherungsprozesses, der die prinzipielle Fremde und die Selbstorganisation des Lernens ‘in Geltung’ beläßt“ (Schäffter 1985, 58; zit. n. Arnold 1995, 608 f.).

Ich komme auf die Methodologie in dieser Studie zurück: die Informationen von Frau B. über ihren Instrumentalunterricht suchte ich aus verschiedenen Perspektiven zu analysieren und zu interpretieren, um Details intersubjektiv nachvollziehbar bzw. auch erklärbar zu machen und auf diese Weise eine allgemeinere Ebene anzusprechen. Mein Vorgehen suchte ich insofern transparent zu machen als ich im Text auf die jeweils neue Blickrichtung im Interpretationsprozeß hinwies (vgl. Abs. 3, 4, 5). Andererseits konnten – in der Theorie – Perspektiven vorgestellt werden, um beispielsweise den Aneignungsprozeß von Frau B. wesentlich zufriedenstellender, das heißt erwachsenengerecht gestalten zu können. Ich suchte in dieser –

ohne vorherige Hypothese begonnenen Fallstudie – nach Erkenntnis, die gegebenenfalls „auf einen anderen, ähnlich strukturierten Fall angewendet werden (kann)“ (Fatke 1995, 677).⁵

Literatur:

- Abel-Struth, S. (1978). Ziele des Musik-Lernens. Teil I. Beitrag zur Entwicklung ihrer Theorie. Mainz: Schott
- Abel-Struth, S. (1982). Musiklernen und Musiklehren – Schlüsselbegriffe einer wissenschaftlichen Musikpädagogik. In: H. J. Kaiser (Hg.). Musik in der Schule? Gespräche über Musik und Erziehung. Paderborn: Schöningh, 169-189
- Arnold, R. (1995). Luhmann und die Folgen – Vom Nutzen der neueren Systemtheorie für die Erwachsenenpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 4/1995, 599-614
- Beck-Gernsheim, E. (1983). Vom „Dasein für andere“ zum Anspruch auf ein Stück „eigenes Leben“. Individualisierungsprozesse im weiblichen Lebenszusammenhang. In: Soziale Welt. Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis 34/1983, 307-340
- Boelhauve, U. (1992). Möglichkeiten der indirekten Planung von erwachsenengerechten Lernprozessen am Beispiel „Musiktheorie für Anfänger“. In: H. J. Kaiser (Hg.). Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen – Erkennen – Aneignen. Musikpädagogische Forschung Bd. 13. Essen: Die Blaue Eule, 209-223
- Buschmeyer, H. (1991). Wissenschaftliche Ausbildung als Voraussetzung professionellen pädagogischen Handelns in der Erwachsenenbildung. In: W. Mader u.a. (Hg.). Zehn Jahre Erwachsenenbildungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 102-111
- Derichs-Kunstmann, K. (1993). Frauen lernen anders... Lernen Frauen anders? Einige Überlegungen zum Thema. In: K. Derichs-Kunstmann, B. Muthling (Hg.). Frauen lernen anders. Theorie und Praxis der Weiterbildung für Frauen. Dokumentation der Fachtagung 1992 in Recklinghausen. Bielefeld: Kleine, 11-18
- Deusinger, I. (1990). Identität und Persönlichkeit im Alter. In: Ph. Mayring, W. Saupp (Hg.): Entwicklungsprozesse im Alter. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, 201-216

⁵ Vgl. hierzu Heft 5/1995 der Zeitschrift für Pädagogik, „Pädagogisches Fallverstehen“.

- Dewe B. u.a. (1988). Theorien der Erwachsenenbildung. Ein Handbuch. München u.a.: Urban und Schwarzenberg
- Faber, W. (1967/1977). Person und Du. Dialogische Aspekte der Erwachsenenbildung. In: W. Faber. Person, Bildung, Menschlichkeit. Vorträge und Aufsätze zur Erwachsenenbildung 1967-1987. Villingen-Schwenningen: Neckar, 12-24
- Fatke, R. (1995). Fallstudien in der Pädagogik. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Pädagogik 5/1995, 675-680
- Fatke, R. (1995a). Das Allgemeine und das Besondere in pädagogischen Fallgeschichten. In: Zeitschrift für Pädagogik 5/1995, 681-695
- Gieseke-Schmelzle, W. (1985). Erfahrungsorientierte Lernkonzepte. In: H.-D. Raapke, W. Schulenberg (Hg.). Didaktik der Erwachsenenbildung. Handbuch der Erwachsenenbildung Bd. 7. Hg.: F. Pöggeler. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, 74-92
- Grimmer, F. (1991). Zwischen Ausdruck und Erkenntnis. Instrumentalspiel im Spiegel subjektiver Bedeutungen. In: R.-D. Kraemer (Hg.). Musikpädagogik. Unterricht – Forschung – Ausbildung. Mainz: Schott, 233-242
- Jank, W. u.a. (1986). Zur Person des Lehrers im Musikunterricht. Methodologische Probleme und Perspektiven zu einem Konzept offenen Musikunterrichts. In: H. J. Kaiser (Hg.). Unterrichtsforschung. Musikpädagogische Forschung Bd. 7. Laaber: Laaber, 87-131
- Kade, J. (1989). Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. Über den Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik 6/1989, 789-808
- Kaiser, H. J. (1994): Stichwort „Musikerziehung/Musikpädagogik“. In: S. Helms u.a. (Hg.). Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil. Kassel: Bosse
- Kaiser, H. J. (1995). Musikerziehung/Musikpädagogik. In: Helms, S. u.a. (Hg.). Kompendium der Musikpädagogik. Kassel: Bosse, 9-41
- Kaiser, H. J. (1995a). Notation(en) im Musikunterricht oder: Was hat schülerorientierter Musikunterricht mit der schriftlichen (Re)Präsentation von Musik zu tun? In: Musik in der Schule 2/1995, 78-84; 3/1995, 143-148
- Knopf, D. (1984). Psychosoziale Funktionen der Erwachsenenbildung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 11. Erwachsenenbildung. Hg.: E. Schmitz, H. Tietgens. Stuttgart: Klett-Cotta, 210-230

- Ley, K. (1984). Von der Normal- zur Wahlbiographie? Interpretationen erzählter Lebensgeschichten. In: M. Kohli, G. Robert (Hg.). Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: Metzler, 239-260
- Miermeister, S. (1991). Personenzentriertes Unterrichten von Erwachsenen. Zu Notwendigkeiten und Möglichkeiten der Anwendung eines psychologischen Konzepts im Instrumentalunterricht. In: R.-D. Kraemer (Hg.). Musiklehrer. Beruf – Berufsfeld – Berufsverlauf. Musikpädagogische Forschung Bd. 12. Essen: Die Blaue Eule, 114-122
- Nyssen, E. (1993). Geschlechterdifferenzen im Bildungswesen. In: K. Derichs-Kunstmann, B. Müthin (Hg.). Frauen lernen anders. Theorie und Praxis der Weiterbildung für Frauen. Dokumentation der Fachtagung 1992 in Recklinghausen. Bielefeld: Kleine, 19-35
- Rogers, C. R. (1981). Der neue Mensch. (Übersetzung von Aufsätzen aus C.R. Rogers, A Way of Being. Boston 1980). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schäffter, O. (1985). Lehrkompetenz in der Erwachsenenbildung. In: A. Claude u.a. Sensibilisierung für Lernverhalten. Reaktionen auf D.E. Hunts „teacher's Adaption – 'Reading' and 'Flexing' to Students. Reihe Berichte – Materialien – Planungshilfen“ der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes. Frankfurt/M., 41-52
- Schiersmann, C. (1991). Frauenbildung zwischen institutionalisierter Lebenshilfe und sozialer Bewegung. In: W. Mader u.a. (Hg.). Zehn Jahre Erwachsenenbildungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 33-44
- Schlutz, E. (1982). Über die Schwierigkeit, Erfahrungen zur Sprache zu bringen und über den Erfahrungshunger der Pädagogen. In: Hessische Blätter für Volksbildung 3/1982, 213-219
- Siebert, H. (1991). Aspekte einer reflexiven Didaktik. In: W. Mader u.a. (Hg.). Zehn Jahre Erwachsenenbildungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19-32
- Tenhaef, P. (1992). Die Harfe als Idealisierungsinstrument von Musik und Frau. In: Das Orchester 40/1992, 1024-1035
- Tietgens, H. (1979). Einleitung in die Erwachsenenbildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Tietgens, H. (1984). Stichwort „Teilnehmerorientierung“. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 11. Erwachsenenbildung. Hg.: E. Schmitz, W. Schulenberg. Stuttgart: Klett-Cotta, 446- 450

- Vogt, J. (i.V.). Musikpädagogische Kasuistik. Vorüberlegungen zu einer Theorie musikpädagogischer Fallstudien aus phänomenologischer Sicht. In: H. Gembris u.a. (Hg.). Musikpädagogische Forschungsberichte 1995. Augsburg: Wißner (i.V.)
- Wolff, J. (1986). Laie – Experte. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 3: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Hg.: H.-D. Haller, H. Meyer. Stuttgart: Klett-Cotta, 500-505

Prof. Dr. Ursula Eckart-Bäcker
Gustav-Radbruch-Str. 13
50996 Köln